

## TRAVAILLER SUR LES PRÉPOSITIONS AU COLLÈGE : L'EXEMPLE DE *PENDANT*

Danielle LEEMAN  
Université de Paris X Nanterre  
UMR 5610

### INTRODUCTION : PRÉALABLES SUR LES DISCOURS ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS

Je ne lis pas tout en matière de didactique ou de pédagogie du français et je prie d'avance le lecteur d'excuser ce qui peut lui paraître comme des généralisations abusives dans ce qui suit, mais l'impression globale que je retire du peu que j'ai pu consulter (vu la masse de ce qui se publie), c'est que l'aide que l'on prétend apporter aux enseignants de terrain leur laisse une quantité de travail telle que l'on peut s'interroger sur la finalité réelle de ces publications (ou communications en colloque ou lors de journées d'étude). Je ne citerai personne, parce que mon objectif n'est pas de blesser ni même de critiquer ; je voudrais simplement attirer l'attention de ceux qui s'adressent aux enseignants sur le fait qu'une contribution utile doit se suffire à elle-même<sup>1</sup>, c'est-à-dire comporter tous les ingrédients permettant son utilisation effective, ne serait-ce que comme point de départ.

---

1. Pense-t-on sérieusement qu'un professeur de collège (par exemple) a le temps, s'il veut construire une leçon sur – mettons – l'anaphore, d'aller dans les bibliothèques (universitaires) prendre note des théories avancées par vingt ou trente chercheurs cités dans une bibliographie ? Et qu'il en fera autant pour tous les autres points au programme ?

## Première suggestion : sur l'inadéquation des manuels

Prenons le cas d'une leçon telle que proposée par un manuel scolaire ; on peut facilement montrer que la description des prépositions et des compléments prépositionnels est largement insuffisante. Soit par exemple cet extrait de *Grammaire française et expression écrite 4e/3e* de A. Gasquez et coll. (Paris, Nathan, 1988) :

« Le complément de lieu.

Il peut exprimer : a. La position : *Leur bateau était ancré au milieu du chenal.* Prépositions : à, dans, sur, sous, chez, hors de, devant, derrière, au-dessus de, près de, etc. b. Le déplacement en direction d'un lieu : *Un taxi nous a ramenés à la maison.* Mêmes prépositions, plus : vers, jusqu'à, pour. [...] »

On observe que les prépositions énumérées pour chaque rubrique notionnelle ne leur sont pas spécifiques (à quoi, donc, sert la liste, surtout terminée par « etc. » ?), que d'autre part elles ne sont pas interchangeables, tant du point de vue sémantique que du point de vue syntaxique (\* *Un taxi nous a ramenés pour la maison*) et qu'enfin le sens attribué au complément est en réalité celui du verbe (à la maison n'indique pas en lui-même « le déplacement en direction d'un lieu », cf. *Aujourd'hui, je reste à la maison*).

Si l'on s'en tient à cette démonstration, on a pu convaincre les professeurs que le manuel pris en exemple (mais on peut facilement généraliser aux autres) est partiellement inadéquat mais dans ce cas, on les laisse plus démunis qu'auparavant si on ne leur propose pas en échange une autre description (plus adéquate)<sup>2</sup>.

Pourtant, on peut d'ores et déjà « positiver » la critique en en faisant un moyen d'apprendre, ce qui suppose que l'on montre comment elle est utilisable en classe : la démarche pédagogique consiste alors à faire des élèves les évaluateurs de leur manuel<sup>3</sup> ; autrement dit, le discours tenu par la grammaire n'est pas conçu d'emblée comme une vérité que chacun serait tenu de faire sienne et d'appliquer, mais comme l'objet d'un travail : un texte que l'on va analyser méthodiquement afin de déterminer si l'on peut accepter ce qu'il dit (on ne fera siennes les définitions ou les règles que si on les juge raisonnables). Le repérage des points négatifs (manques, contradictions, obscurités, erreurs...) permet à l'élève de se constituer un savoir plus fiable : il sait non seulement ce que dit le manuel mais encore comment il faut le corriger sur tel ou tel point pour avoir une idée plus juste des phénomènes.

2. En l'occurrence, elle n'existe pas : les compléments circonstanciels ont tout au plus fait l'objet de définitions ou de descriptions partielles. On ne peut pas dire que l'on soit parvenu à une caractérisation spécifique (qui ne concerne qu'eux) et générale (qui les concerne tous). L'inadéquation des manuels n'est le plus souvent que l'écho du caractère hypothétique et provisoire des théories.

3. J'ai exposé dans le détail cette démarche dans *La Grammaire ou la Galère ?* (Bouix-Leeman 1993) et dans « Une approche de la grammaire au collège » (Leeman 1994).

## Deuxième suggestion : sur les références bibliographiques

Un article à prétention didactique devrait aussi, me semble-t-il, ne pas procéder de la même manière qu'un texte à vocation scientifique en ce qui concerne les connaissances présupposées d'une part et les références bibliographiques d'autre part.

Lors de la journée d'étude « L'enseignement de la grammaire » organisée le 20 novembre 1996 à l'Université d'Artois à Arras<sup>4</sup>, Hélène Huot dans son exposé a fait remarquer avec raison – de mon point de vue – que la formation en sciences du langage était insuffisante pour un futur enseignant de français, qui de ce fait se trouve démuné pour régler les problèmes qui se posent dans l'enseignement de la langue<sup>5</sup>. L'une des conséquences de cet état de fait est l'impossibilité pour le non-spécialiste de s'orienter dans les bibliographies – dont les références sont de surcroît données par ordre alphabétique des noms d'auteurs : par qui commencer ? Tous les travaux cités sont-ils équivalents d'un point de vue scientifique et également pertinents dans le champ considéré<sup>6</sup> ?

Il serait bon, me semble-t-il, que – comme cela se fait dans un certain nombre de collections d'initiation –, les auteurs qui écrivent pour les enseignants signalent les ouvrages les plus importants et les plus accessibles au profane en en présentant brièvement le contenu (voire les pages concernées). Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'anaphore, la déontologie veut que l'on cite toujours l'article inaugural de Claire Blanche-Benveniste et André Chervel : « Remarques sur le syntagme substantif », paru en 1966 dans les *Cahiers de lexicologie*, mais il ne s'agit certainement pas d'une référence incontournable pour qui chercherait des outils afin de mettre au point un travail en classe sur la question.

## Troisième suggestion : sur les nouvelles théories ou descriptions

Je ne suis pas épistémologue et n'ai aucune compétence pour juger de ce qui mérite ou non le glorieux nom de *science*, mais il me semble qu'avant de condamner telle ou telle théorie aux oubliettes, on devrait se souvenir que la définition de ce qui relève (ou non) du scientifique a varié au cours des siècles, et que par conséquent l'idée que l'on en a ici et maintenant n'est que provisoire<sup>7</sup>. Or l'idéologie contemporaine en la matière

4. par Guy Legrand (IUFM Nord-Pas-de-Calais), Nelly Flaux (Université d'Artois) et Jean-Pierre Renard, Jean-François Inisan, Dominique Tissoires (IUFM Nord-Pas-de-Calais). Les actes de cette journée seront publiés (1997).

5. Ainsi la sensibilisation au système orthographique du français est-elle généralement absente des cursus universitaires.

6. Ainsi peut-on voir des références à Chomsky dans des travaux portant sur « la grammaire de texte » : à ma connaissance, le « texte » n'a jamais intéressé Chomsky. Les lecteurs qui se lanceraient bravement dans la lecture de ses ouvrages ou articles n'y trouveraient *rien* qui puisse les aider à commencer à se constituer un savoir dans le domaine.

7. On peut en dire autant des grands engouements en matière d'enseignement : le terme *application* est devenu tabou et plus personne n'oserait se réclamer d'une « linguistique appliquée » méprisamment taxée d'« applicationnisme ».

est généralement, si j'ose dire, de jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est-à-dire de considérer comme nuls les résultats que l'on a pu obtenir par le biais de tel point de vue aujourd'hui jugé obsolète, ou comme invalide la méthode de description qui lui est associée. Ainsi l'analyse distributionnelle<sup>8</sup> a-t-elle permis de substituer aux critères « mentalistes », jugés peu fiables parce que subjectifs et non généraux<sup>9</sup>, l'observation des formes les unes par rapport aux autres. Par exemple, on constate que l'article (*le, un...*) aussi bien que l'adjectif déterminatif (*ce, mon, chaque...*) apparaissent seuls devant le nom : on peut donc les regrouper dans une même classe (Déterminant), ce qui n'est pas le cas de *même, autre, quelconque* (rangés dans les adjectifs déterminatifs au même titre que *chaque* par la grammaire traditionnelle).

Mais du fait que la distribution – entendue, de manière restrictive, comme un rapport de contiguïté – échoue à rendre compte de certains faits<sup>10</sup>, le distributionnalisme n'est pas aujourd'hui de mise dans la recherche et n'apparaît pas non plus dans les procédures utilisables en didactique ou en pédagogie.

Or, s'il est bien entendu que cette méthode d'investigation rencontre des limites, cela ne veut pas pour autant dire qu'il n'y ait plus aucun domaine où elle puisse s'utiliser de manière fructueuse<sup>11</sup>. Ainsi, différencier entre compléments de verbe et compléments de phrase sur la base des critères de suppression et de déplacement n'est possible qu'en tenant compte du verbe précis utilisé dans la phrase ; dans :

- (1) Dolly rencontre Paul à Montparnasse
- (2) Dolly va à Montparnasse

à Montparnasse est complément de phrase en (1) parce qu'il ne fait pas partie de la construction du verbe *rencontrer* (au contraire de *Paul*) mais complément de verbe en (2) du fait que le verbe est *aller*.

Et encore une telle caractérisation n'est-elle guère satisfaisante, car *pendant deux jours* et *en deux jours* seront aussi dits « compléments de phrase » (sur ces mêmes critères) dans :

- 
8. Mise au point par l'Américain Zellig S. Harris dans les années quarante, pour donner à la linguistique descriptive une méthode unique (c'est-à-dire applicable quel que soit le niveau : phonème, morphème, syntagme...) d'identification et de classement des unités linguistiques. Le mot *distribution* désigne la propriété suivant laquelle un élément apparaît de manière régulière dans des environnements caractérisables.
  9. Le recours au sens n'est pas possible pour identifier le phonème (qui n'a pas de sens) ou certains morphèmes (comme *-cevoir* dans *recevoir, percevoir, concevoir*) ou aboutit à un pullulement de morphèmes (si l'on se fonde sur le sens, il n'y a pas qu'un suffixe *-ette* dans *maisonnette, lunettes, courbette, vinaigrette, nuisette...*).
  10. Les dépendances syntaxiques ne sont pas seulement de l'ordre du contigu, et les places effectives des mots dans la phrase ne correspondent pas nécessairement aux relations structurales qui existent entre eux : ainsi *que* dans *Le canari que j'ai acheté est malade* sera dit « complément d'objet » alors qu'il n'est pas après le verbe comme *un canari* dans *J'ai acheté un canari* (où *un canari* est également analysé comme un « complément d'objet »).
  11. D'ailleurs, bien que le nom de Harris ne figure guère dans les références bibliographiques, la plupart des linguistes, quelle que soit leur obédience, se servent de ce critère pour démontrer que deux éléments relèvent ou non du même phénomène.

- (3) Nous avons cherché la solution pendant deux jours  
 (4) Nous avons trouvé la solution en deux jours

et pourtant ils ne sont pas interchangeables :

- \* Nous avons cherché la solution en deux jours  
 \* Nous avons trouvé la solution pendant deux jours

Or, s'ils ne sont pas interchangeables, c'est à cause du verbe : il y a une étroite relation entre lui et le complément puisque le choix de l'un conditionne celui de l'autre, ce que l'on obère complètement en parlant de « complément de phrase » – le complément de phrase étant censé être indépendant par rapport au verbe...

De surcroît, il y a aussi des contraintes à l'intérieur même du complément ; ainsi, on pourrait dire, parallèlement à (3) :

- (5) Nous avons cherché la solution pendant le repas

mais, alors que la préposition est supprimable en (3) :

Nous avons cherché (la solution) deux jours

elle ne l'est pas en (5) :

- \* Nous avons cherché (la solution) le repas

Abandonner la perspective distributionnelle a eu pour résultat de suspendre les travaux qui auraient pu se mener sur les contraintes qui atteignent la combinaison des mots<sup>12</sup> au profit – dans le domaine de la syntaxe – de raisonnements sur la structure (avec la grammaire générative de Chomsky) vue comme une interrelation entre « blocs » formels, les syntagmes<sup>13</sup> – démarche qu'il me paraît difficile d'importer ou de transposer dans la didactique de la grammaire : de fait, rien ne me paraît avoir été modifié, depuis une vingtaine d'années, du côté de la syntaxe dans les manuels scolaires, qui ont en revanche essayé d'intégrer progressivement certaines notions mises au jour par la linguistique énonciative<sup>14</sup> ou la « grammaire » de texte<sup>15</sup>.

Pourtant, je crois possible de faire de la syntaxe autrement : précisément en revenant aux mots et aux contraintes qui atteignent leurs combinaisons – donc en intégrant la réflexion lexicale, peu honorée par les temps qui courent<sup>16</sup>. Attention : il

12. Sauf chez les chercheurs associés à l'équipe dirigée par Maurice Gross (Paris VII), mais l'objectif est de constituer des dictionnaires électroniques.

13. En ce qui concerne le complément circonstanciel, on pourra voir une illustration de cette approche dans l'article de A. Delaveau (1992).

14. Cf. par exemple la contribution de M. Glatigny (1991).

15. particulièrement étudiée dans divers numéros de la revue *Pratiques* (par exemple n° 77, 1993).

16. Pour un panorama des domaines laissés dans l'ombre par la didactique contemporaine, cf. J.-L. Chiss (1995).

ne s'agit pas de remplacer la totalité des démarches existantes par une autre méthode, de prétendre caduc le modèle actuel pour mieux en promouvoir un autre – puisque, nous l'avons vu ci-dessus, l'analyse distributionnelle échoue là où d'autres points de vue réussissent – mais simplement de se donner les moyens de faire quelque chose là où les approches en vigueur n'ont rien à dire.

C'est le cas en particulier de la sélection par une préposition des noms qu'elle est susceptible d'introduire<sup>17</sup>. Supposons par exemple<sup>18</sup> qu'à une question telle que *Avez-vous une occupation professionnelle ?* la personne interrogée vous réponde :

(6) Je travaille dans l'hôpital

vous aurez le sentiment que « ce n'est pas comme ça qu'on doit dire », qu'il faut répondre plutôt par :

(7) Je travaille à l'hôpital

Ce n'est pas que (6) soit agrammatical, mais *dans l'hôpital* est inapproprié comme réponse à la question posée. On se rend bien compte ici que l'étiquetage notionnel (c'est un « complément de lieu ») ou syntaxique (c'est un « complément de verbe »<sup>19</sup>) n'est d'aucune utilité pour justifier auprès de la personne que (7) est plus adéquat que (6), dans cette situation<sup>20</sup> : l'analyse est peut-être pertinente pour la structure, mais elle ne nous renseigne pas sur la phrase en tant qu'elle est constituée de mots.

## COMMENT ABORDER LES PRÉPOSITIONS EN CLASSE ? L'EXEMPLE DE *PENDANT*

La démarche proposée ci-dessus (cf. aussi la note 4) prend pour point de départ la leçon telle qu'elle est donnée dans le manuel, pour l'évaluer ; à partir des manques ainsi repérés, on peut aussi amener les élèves à établir une description plus complète ou plus adéquate<sup>21</sup>. Les prépositions font partie de ces points grammaticaux dont il n'est quasiment rien dit, hormis qu'il s'agit de mots (ou locutions) invariables introduisant un groupe nominal le plus souvent complément (plus rarement apposition, comme *de Lyon* dans *La ville de Lyon s'agrandit*) ; il en est aussi question dans le classement

17. Mais aussi des combinaisons entre verbe et nom (sujet et complément), nom et adjectif (épithète ou attribut), etc.

18. L'anecdote qui suit est authentique, la personne interrogée étant d'origine portugaise.

19. Si l'on peut éventuellement considérer que le complément est supprimable (à condition de ne pas trop raffiner sur les conséquences sémantiques de la suppression), le déplacement paraît difficilement acceptable, l'effet de contraste qu'il produit (qu'on n'observe aucunement dans les phrases de départ) révélant précisément un complément de verbe (*Dans l'hôpital/A l'hôpital je travaille... mais ailleurs je me repose*).

20. J'ai montré quel travail on pouvait mener avec des élèves sur cette question dans Leeman (1988).

21. Cf. la contribution « Recherches grammaticales au collège : l'exemple des phrases exclamatives » dans les actes de la journée *L'enseignement de la grammaire* (référence en note 4).

sémantique des compléments circonstanciels mais, comme on l'a vu ci-dessus, sous forme de listes desquelles on pourrait conclure que telle notion, par exemple le « lieu », peut indifféremment s'exprimer à l'aide de n'importe quel membre de la liste : *à, dans, vers*, etc. Or chaque préposition délimite un type de complément particulier (*Je travaille dans l'hôpital* est différent de *Je travaille à l'hôpital*) et a ses propres contraintes d'emploi, par rapport au constituant qu'elle complète d'une part (*On a navigué pendant deux jours* mais \* *On a navigué en deux jours*), par rapport à celui qu'elle régit d'autre part (on a bien *pendant sa jeunesse* et non, par exemple, \* *pendant son innocence*).

La description de ces possibilités et impossibilités relève d'une analyse distributionnelle<sup>22</sup> : il s'agit d'abord d'inventorier ce qui est susceptible de précéder et de suivre la préposition, pour ensuite, au vu des compatibilités et incompatibilités, tenter de formuler une régularité ; ainsi *pendant deux jours* (*quelques mois, plusieurs minutes...*) admet les verbes « imperfectifs » (comme *naviguer, chercher*) et non les verbes « perfectifs » (comme *trouver*)<sup>23</sup>.

## L'inventaire des distributions

Supposons que l'on s'intéresse plus particulièrement aux noms que peut introduire *pendant* : pour savoir avec lesquels elle est combinable, il n'y a pas d'autre solution que de tester les noms d'un dictionnaire et de voir pour chacun s'il peut constituer un complément avec la préposition<sup>24</sup>. Prenons ainsi les premiers noms de la lettre *a* dans le *Dictionnaire du français contemporain* (Larousse)<sup>25</sup> :

(8)	abaissement <sub>1</sub>	: l'abaissement du store
(9)	abaissement <sub>2</sub>	: tant d'abaissement m'indigne
(10)	abandon <sub>1</sub>	: l'abandon de la ville par les habitants
(11)	abandon <sub>2</sub>	: une attitude pleine d'abandon

22. La distribution d'un élément étant l'ensemble des contextes (ou environnements) où il apparaît (on parle aussi de co-occurents).

23. « Les procès signifiés par les verbes perfectifs comportent par eux-mêmes, indépendamment de tout effet extérieur exercé sur eux, une limitation. Une fois commencé, le procès va nécessairement à un terme qui en constitue l'achèvement. *Naître* et *mourir* sont perfectifs : on ne peut pas continuer à *naître* ou à *mourir* dès le moment où l'on est *né* ou *mort*. Inversement, les verbes imperfectifs signifient des procès qui, s'ils ne sont pas interrompus par des circonstances extérieures, peuvent se prolonger sans limitation. Les procès évoqués par des verbes tels que *exister* ou *vivre* peuvent bien être interrompus (par exemple, dans le cas des êtres vivants, par la mort). Mais cette interruption n'est pas inscrite dans le signifié même des verbes, qu'on dit de ce fait imperfectifs » (Arrivé, Gadet, Galmiche (1986), article « aspect », pp. 77-78).

24. Lors d'une première séance, le professeur peut photocopier les premières pages d'un dictionnaire approprié (comme le *Dictionnaire du français au collège*, Larousse) que tous les élèves auront en main (disons l'équivalent d'une dizaine de noms, de « a » à « abeille ») et sur lesquelles le travail se fera en commun. Pour une deuxième séance, chaque élève mènera l'investigation sur son propre corpus (par exemple deux pages (différentes) par élève) et confrontera ses observations à celles de ses camarades.

25. Selon le public, le professeur pourra juger plus prudent de constituer lui-même un corpus « clair », c'est-à-dire dont les élèves connaissent bien chaque mot (le risque de travailler sur les entrées d'un dictionnaire dans l'ordre où elles apparaissent étant que telle acception soit inconnue ou confondue avec une autre, ce qui fausserait les jugements d'acceptabilité).

- |      |           |                                |
|------|-----------|--------------------------------|
| (12) | abat-jour | : acheter un abat-jour         |
| (13) | abats     | : ne pas aimer les abats       |
| (14) | abattage  | : l'abattage des arbres        |
| (15) | abbé      | : l'abbé Dupont a dit la messe |

On peut associer :

- (8') pendant l'abaissement du store (il s'est coincé le doigt)
- (10') pendant l'abandon de la ville par ses habitants (des voyous ont pillé les magasins)
- (14') pendant l'abattage des arbres (Max est allé fumer une cigarette)

mais non :

- (9') \* pendant l'abaissement de Paul (Marie se sentait humiliée)
- (11') \* pendant l'abandon de Marie (Guy écouta patiemment ses confidences)
- (12') \* pendant l'abat-jour...
- (13') \* pendant les abats...
- (15') \* pendant l'abbé...

Dans ces trois derniers cas toutefois, la combinaison serait à la rigueur acceptable si l'on sous-entendait un procès :

- (12'') ? pendant (la décoration de) l'abat-jour, le téléphone a sonné
- (13'') ? pendant (que nous mangions) les abats, Paul nous a raconté ses démêlés avec Max
- (15'') ? pendant (le séjour au village de) l'abbé Dupont, plus personne n'allait à la messe

## La caractérisation des paradigmes

Si l'on essaie de voir quel est le point commun aux noms possibles avec *pendant*, on peut avancer une première régularité (qu'il faudra vérifier sur un corpus plus étendu) : la préposition paraît compatible avec les noms qui expriment une action (*Il abaisse le store, Les habitants abandonnent la ville, Les bûcherons abattent les arbres*), autrement dit un événement, un procès qui suppose qu'il se passe quelque chose occupant une certaine durée<sup>26</sup>.

Ce qui rassemble les noms impossibles avec *pendant*, en ce qui concerne (12), (13), (15), c'est qu'en revanche ils désignent un objet ou un être (n'incluant pas, donc, le déroulement temporel) ; le fait que la préposition puisse à la rigueur s'admettre si l'on sous-entend un procès sous ces noms confirme la première observation.

26. Cela vaut pour des noms qui ne sont pas dérivés de verbes mais n'en expriment pas moins qu'un fait se produit : *pendant le repas, pendant le cours, pendant la classe* (où *classe* ne désigne pas le lieu concret mais ce qui s'y déroule), *pendant le carnaval, pendant le cyclone, pendant le conflit, pendant le blocus*, etc.

Cependant, les noms *abandon 2* ou *abaissement 2*, au sens « psychologique », renvoient à des états passagers (impliquent par conséquent une durée) mais ne sont pas compatibles avec *pendant*. Il faut donc spécifier plus avant ce qui distingue *abandon 1* et *abandon 2*, *abaissement 1* et *abaissement 2* : d'un côté, un événement qui **se produit**, une action qui **a lieu**, qui **se passe** (le procès est dynamique), de l'autre un sentiment dont la personne est l'objet (le procès est statique). On peut dire par exemple, au sens 1 :

- (16.a) L'abaissement du store a lieu entre 18h et 18h30
- (16.b) L'abandon de la ville s'est produit au vingtième jour du conflit
- (16.c) L'abattage des arbres se passe à l'automne

mais non, au sens 2 :

- (17.a) \* L'abaissement de Paul a eu lieu entre 18h et 18h30
- (17.b) \* L'abaissement de Paul s'est produit en présence de Max
- (17.c) \* L'abandon de Marie s'est passé dans la soirée

Pourtant, on pourrait dire :

- (18) L'enfant trépidait pendant sa colère

alors qu'en première approximation, *colère* est un nom de sentiment, comme *joie* (mais on n'aurait pas \* *L'enfant riait pendant sa joie*). En fait, *colère* en (18) ne correspond pas au sentiment mais à sa manifestation concrète, donc à un événement : l'enfant fait une colère ; il ne s'agit donc pas d'un contre-exemple.

Nous voyons comment, au fur et à mesure que se constitue le corpus, peuvent surgir des hypothèses de caractérisation des paradigmes, à l'aide (au moins pour commencer) de notions que les élèves connaissent ou peuvent retrouver dans leur manuel (« action », « état », « objet », « être », « durée ») et qui trouvent enfin leur utilité (puisque, sinon, il s'agit de simples étiquettes dont on n'a guère l'usage). Notons au passage que ce type de travail permet non seulement de raisonner sur la langue (ce qui est l'objectif de la grammaire) mais aussi de rencontrer et de manipuler des mots nouveaux ou de saisir leurs différentes acceptions en cas de polysémie, donc d'acquérir ou de consolider des savoirs de langue.

Bien entendu, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'élaboration des paradigmes, on s'aperçoit à la fois que les hypothèses d'abord avancées se confirment et qu'il est nécessaire de les affiner dans d'autres cas, ou de résoudre certains problèmes ponctuels.

## Les noms de maladie

Ainsi a-t-on vu que les noms compatibles avec *pendant* sont ceux qui non seulement impliquent une inscription temporelle mais de plus supposent que se produit un événement, ce qui exclut les états psychologiques. Or on va rencontrer des noms de

maladie, qui expriment aussi des états mais n'apparaissent pas aussi radicalement incompatibles avec *pendant*. On peut par exemple dire (ou entendre) :

- (19) Cela s'est passé pendant mon angine  
Qu'est-ce que j'ai eu comme fièvre pendant mon angine !
- (20) Le contrôle est justement tombé pendant ma grippe  
Ce que je me sentais fatigué pendant ma grippe !

Comme on l'avait noté à propos des noms d'objet ou de personne, ces phrases présupposent une ellipse de la proposition conjonctive :

- (19') Cela s'est passé pendant que j'avais mon angine
- (20') Le contrôle s'est passé justement pendant que j'avais la grippe

Cependant, il est aussi possible de supposer sous les noms de sentiment *chagrin* ou *peur* une phrase telle que *J'ai du chagrin* ou *J'ai peur* mais pour autant sont inacceptables *pendant mon chagrin* ou *pendant ma peur*. On peut faire l'hypothèse que ce qui les distingue des noms de maladie (comme des noms d'événement), c'est que leur durée est indéterminée (on pourrait parler de noms « imperfectifs ») et ne peut se voir spécifier de début ni de fin ; si l'on peut dire :

- (21.a) Au début/à la fin/au cours de l'abattage des arbres...
- (21.b) L'abandon de la ville par ses habitants a débuté/a commencé/s'est déroulé...
- (21.c) L'abaissement du store prend fin/s'achève/se termine...

on n'a pas de même :

- (22.a) \* Au début/à la fin/au cours de mon chagrin, de son abandon, de son abaissement
- (22.b) \* Ma joie, ma peur a débuté/a commencé/s'est déroulée...

On remarquera aussi que, comme les noms d'événements mais contrairement aux noms « psychologiques », les noms de maladie peuvent servir de repère temporel :

- (21.d) Avant mon angine, Après ma grippe...  
Avant l'abandon de la ville, Après l'abattage des arbres...
- (22.c) \* Avant ma joie, \* Après mon chagrin...

Ainsi *pendant* n'admettrait que des noms ayant rapport au temps mais présupposant une durée « bornée ». On remarquera d'ailleurs que l'article défini employé au sens générique s'accommode mal de ces contextes :

- (23) ?? Pendant la grippe, il y a beaucoup d'absentéisme dans les entreprises

alors que s'il renvoie, de manière anaphorique ou déictique, à une réalité bien délimitée, il redevient acceptable :

(24) Nous parlerons de tout cela pendant le café

Le démonstratif ou le possessif – en (19) et (20) – impliquent également une spécification.

Cette nécessité d'une « borne de fin » permet d'expliquer par exemple la différence entre (25. a), peu acceptable, et (25. b), tout à fait naturel :

(25.a) ?? Pendant la vie, faut pas s'en faire

(25.b) Il a beaucoup voyagé pendant sa vie

Dans le premier cas, il est question d'un état actuel dont on ne peut prévoir la fin, tandis que dans le second, ou bien il s'agit d'une partie de sa vie qui n'est maintenant plus d'actualité (sa vie professionnelle alors qu'il est à la retraite), ou bien on parle de quelqu'un qui est mort : en tout cas la période visée est close. On ne dira pas non plus *pendant la mort*, puisque la mort est un état qui se prolonge indéfiniment, et *pendant la guerre* suppose que l'on parle d'une situation passée et non que l'on est en train de vivre (sans qu'on puisse en prévoir le terme).

On retrouve donc cette idée que la notion d'« aspect imperfectif » peut s'appliquer aux noms, en remarquant qu'un verbe perfectif (comme *mourir*) peut avoir un nom morphologiquement apparenté (en l'occurrence *mort*) imperfectif. L'explicitation de la borne peut se faire par le biais d'une spécification (adjectif ou complément) ; ainsi (26) est acceptable, alors que (23) ci-dessus ne l'était pas :

(26) Il y a eu beaucoup de morts pendant la grippe espagnole

On comparera de même :

(27.a) ?? Pendant l'abolition, elle se trouvait en Italie

(27.b) Pendant l'abolition de l'esclavage, elle se trouvait en Italie

(28.a) ?? Pendant l'entrée, le silence est total

(28.b) Pendant l'entrée de la cantatrice, le silence est total

Cependant, un complément ne rend pas nécessairement perfectif un nom imperfectif :

(29) ?? Les Indiens ont été persécutés pendant la découverte de l'Amérique

Peut-être en l'occurrence peut-on supposer que les conséquences de l'événement valent toujours au moment où l'on parle (l'Amérique reste « découverte »... et éventuellement les Indiens demeurent persécutés) ?

Il m'aurait été facile de supprimer ce dernier exemple afin de laisser croire à la perfection de la démonstration antérieure mais, là encore, je pense qu'il est malhonnête

de jouer de semblables tours à des enseignants – qui, eux, se heurteront à ces difficultés sans en avoir été prévenus. Une chose est de s’auto-promouvoir dans le champ de la recherche, autre chose est de prendre la responsabilité d’engager les praticiens (et leur classe) dans une voie en réalité minée, soit parce que l’on a masqué les contre-exemples pour mieux convaincre, soit parce que tout bêtement le chercheur ou le didacticien ne les a pas vus. Quoi qu’il en soit, toute innovation, si suggestive soit-elle, ne devrait être annoncée que comme une hypothèse, dont par conséquent l’auteur lui-même est loin d’avoir évalué toutes les conséquences ou prédictions, et dont la vérification empirique (et le travail en classe en est une) peut réserver bien des surprises.

Doit-on alors s’en tenir à la tradition ? Non, car le confort qu’on pourrait en présumer est trompeur : les définitions et règles auxquelles nous sommes habitués n’en sont pas moins aussi des hypothèses – dont l’insuffisance ou l’inadéquation ont souvent déjà été démontrées – qui, de surcroît, laissent bien des problèmes dans l’ombre (tel celui de la description des prépositions). Nous sommes donc condamnés à chercher mieux !

### Deux types de compléments avec *pendant*

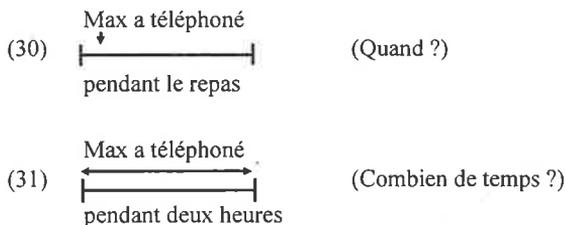
On s’apercevra aussi (éventuellement par le biais du dictionnaire) que le complément de temps introduit par *pendant* peut répondre à la question *quand* ? (il situe alors le moment de l’action) :

- (30) Max a téléphoné pendant le repas  
(Quand/A quel moment Max a-t-il téléphoné ?)

ou bien répondre à la question *combien de temps* ? (le complément définit une durée correspondant à celle qu’occupe le procès relaté par le reste de la phrase) :

- (31) Max a téléphoné pendant deux heures  
(Combien de temps Max a-t-il téléphoné ?)

On pourrait schématiser de la façon suivante :



Les deux types de complément s’opposent par des propriétés distributionnelles et syntaxiques :

a) le paradigme des noms ; le circonstanciel de type (31) sélectionne des noms qu'on pourrait appeler « de mesure du temps » : *heure, jour, mois, minute, année...*<sup>27</sup>. Les autres noms n'acceptent pas la question *combien de temps* sauf à expliciter par *tout(e)* que la durée entière est concernée :

- (32) Max a téléphoné pendant tout le repas  
(Combien de temps Max a-t-il téléphoné ? – \* Pendant le repas/Pendant tout le repas)

b) la préposition *pendant* est supprimable dans les compléments de type (31) : Max a téléphoné deux heures<sup>28</sup>.

c) si l'on peut substituer *durant* à *pendant* en (30) et en (31), *durant* n'est possible comme « postposition » qu'en (31) :

- (30') Max a téléphoné durant le repas  
≠ Max a téléphoné le repas durant<sup>29</sup>  
(31') Max a téléphoné durant deux heures  
= Max a téléphoné deux heures durant

d) les compléments de type (31) ne sont compatibles qu'avec des verbes imparfaits (ou, si le verbe a les deux emplois, seulement avec son acception imparfective) :

- (33) Paul a vécu là pendant deux ans  
(34) \*Paul est mort là pendant deux ans  
(35) Luc a cherché la solution pendant des mois  
(36) \* Luc a trouvé la solution pendant des mois  
(37) Max a repassé sa chemise pendant une heure

Dans cette dernière phrase, *repasser* est imparfectif (l'action n'aboutit pas au résultat, qui est la chemise dûment repassée). En revanche, le verbe est perfectif dans *Max a repassé sa chemise en une heure* (ici, le résultat est atteint). De même, *Paul a rédigé sa thèse pendant trois ans* n'implique pas que la thèse ait été achevée, au contraire de *Paul a rédigé sa thèse en trois ans*<sup>30</sup>.

27. C'est aussi le cas avec des noms de mesure de la distance : *Le car a freiné pendant plusieurs mètres.*  
– *Le chien nous a suivis pendant deux kilomètres.*

28. On aurait aussi : *Max a téléphoné tout le repas*, mais non \* *Il a fumé tout l'abattage des arbres.*

29. Le sens est différent, la phrase signifiant alors que le coup de téléphone a occupé tout le temps du repas (le complément ne répond plus à la question *quand* ?). Pour les compléments de type (30), *durant* n'admet d'ailleurs pas le déplacement avec n'importe quel nom : \* *Il ont pillé les magasins l'abandon de la ville durant.* \* *Il a gardé son calme l'abaissement du rideau durant.*

30. Lorsque le verbe est seulement imparfectif, les noms qui ne sont pas « de mesure du temps » n'ont pas besoin d'être spécifiés par *tout(e)* : *Luc a cherché la solution pendant le repas.* – *Guy est resté là pendant l'abattage des arbres.* – *Max a gardé son calme pendant l'abandon de la ville par ses habitants.*

e) le nom du complément de type (31) doit être quantifié (ce à quoi correspond la question *combien (de temps) ?*) ; l'article défini n'y est donc pas acceptable, à moins de renvoyer à une notion spécifiée :

- (38) ?? Elle demeura avec nous pendant le mois  
Elle demeura avec nous pendant le mois de janvier
- (39) ?? Ils firent silence pendant la minute  
Ils firent silence pendant la minute qui suivit
- (40) ?? Nous avons attendu pendant l'heure  
Nous avons attendu pendant une heure, pendant deux heures, pendant des heures, pendant quelques heures, pendant plusieurs heures

**Remarque** : dans les couples *matin/matinée*, *soir/soirée*, *jour/journée*, seul le dérivé en *-ée* est compatible avec *pendant* (*an* ne l'admet qu'avec un numéral : *pendant deux ans*) ; comme les noms de sentiment, les mots de base ne supportent pas les contextes explicitant une borne : \* *Au début/à la fin du matin*, \* *Au cours/au milieu du soir*. Le mot *jour* est ambigu, pouvant soit être l'équivalent de « vingt-quatre heures » (*Il reste là plusieurs jours*), soit être la partie du jour au sens précédent qui s'oppose à la nuit (*le lever du jour*, *le milieu du jour*, *la fin du jour*) : en cette dernière acception, on pourrait dire *Veilleur de nuit*, *il dort pendant le jour* (*jour* désigne alors une certaine portion délimitée (celle où il fait jour) dans les vingt-quatre heures). De même, une phrase comme *Elle vit à Paris pendant l'année* suppose que l'on ne donne pas à *année* le sens « période de douze mois » mais celui d'une portion déterminée dans la période considérée (par exemple, celle pendant laquelle on a une activité professionnelle, distinguée de celle des vacances)<sup>31</sup>.

## CONCLUSION

Nous n'avons certes pas épuisé le thème choisi mais, comme annoncé en introduction, proposé un point de départ – que nous espérons suffisamment explicite – pour aborder en classe un point grammatical peu exploité dans les manuels (ce qui en soi peut, par sa nouveauté même, renouveler l'intérêt des élèves pour le cours de grammaire).

Si le thème change, la démarche rompt aussi avec les approches coutumières ; il s'agit moins de réfléchir sur les propriétés syntaxiques des constituants (ce qui définit la phrase, le nom ou le verbe, le sujet, l'attribut ou le complément circonstanciel) que d'aller voir ce qui se passe du côté du concret des mots : on sait bien (en principe) qu'une préposition introduit un groupe nominal, mais dans sa banale généralité abstraite, cette assertion finalement reste vide de sens. Pour que les structures prennent vie, il faut les relier au lexique, et l'on se rend compte alors que les manipulations habituelles (suppression, déplacement, pronominalisation et autres transformations) perdent

31. La paire *an/année* a fait couler beaucoup d'encre. On pourra se reporter en particulier aux articles de D. Flament-Boistrancourt (1994) et J.-A. Halmøy (1995).

beaucoup de leur utilité, ne nous renseignant en rien sur le fait que telle suite est une phrase et non telle autre (*Naviguer pendant/\* en deux jours*), que telle phrase est appropriée à la situation (au contexte) et non telle autre (*Travailler à/dans l'hôpital*).

Le travail ici proposé, au contraire, vise à faire prendre conscience des régularités qui guident l'emploi effectif des mots eux-mêmes : la préposition introduit un nom, d'accord ! Voyons quelle préposition introduit quels noms. Pour ce faire, l'élève doit réfléchir au sens des mots, construire des compléments et imaginer leur contexte ; travaillant sur le dictionnaire, il va en lire les définitions et les exemples pour élaborer son corpus, donc se les approprier activement et ainsi progresser dans l'acquisition de la langue.

Et parallèlement, mis dans la situation de résoudre un problème, de trouver des explications, il va observer, comparer, raisonner, conclure, confronter ses premières conclusions à de nouvelles données, donc progresser dans sa maîtrise de la réflexion grammaticale (et d'ailleurs de la réflexion tout court).

Et quel plaisir, pour couronner le tout, de substituer aux misérables informations fournies par la grammaire une définition précise assortie de régularités dûment vérifiées et illustrée d'exemples personnellement mijotés !

Bien entendu, cette démarche, que je crois positive parce qu'elle inscrit l'élève dans une recherche et l'implique donc dans la construction de ses propres savoirs, suscite quelques interrogations<sup>32</sup> : peut-on se fier aux jugements d'acceptabilité des élèves ? Que faire si les opinions divergent ? Le professeur doit-il imposer la sienne s'il a le sentiment d'un jugement erroné chez tel élève ?

Ce qui est posé là est en fait un problème théorique difficile : on ne dispose malheureusement pas d'une machine objective qui trierait à coup sûr les « bons » et les « mauvais » énoncés, ni même qui révélerait leurs différentes acceptions<sup>33</sup>. Et bien des démonstrations sont entachées de nullité pour le lecteur qui n'a pas les mêmes réactions à l'égard des exemples avancés dans l'argumentation<sup>34</sup>.

Le risque en fait est d'interpréter les exemples selon l'hypothèse que l'on s'est construite : si je pars de l'idée que *pendant* n'est compatible qu'avec les noms impliquant une durée (actions ou événements), j'aurai tendance à d'abord refuser *pendant le cassoulet* en ne pensant qu'au « ragoût de haricots blancs préparé avec des morceaux de canard et de porc » – ainsi que les dictionnaires définissent le *plat*.

32. Sur lesquelles mon attention a été attirée par le Comité de Rédaction de la revue, que je remercie pour sa lecture attentive de la première version de mon texte.

33. Ce n'est que récemment par exemple que je me suis aperçue que la construction *ne...que*, toujours étiquetée « restriction » par les grammaires (*Il ne boit que de l'eau* = « sa seule boisson est l'eau ») peut aussi indiquer le contraire du « peu », de l'« unique » (*M'sieur, il ne fait que m'embêter* = « il ne cesse de m'embêter » plutôt que « sa seule activité est de m'embêter »).

34. Par exemple, C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (*op. cit.*) considèrent que *le lièvre* ne pourrait pas remplacer *ce lièvre* dans la fable de La Fontaine : « Un lièvre en son gîte songeait (car que faire en un gîte, à moins que l'on ne songe ?) Dans un profond ennui *ce lièvre* se plongeait », ce que conteste – justement, selon moi – F. Corblin (1995) *Les formes de reprise dans le discours*, Presses Universitaires de Rennes (p. 59).

Pourtant, le mot peut aussi renvoyer à la confection ou à la dégustation du plat (de même que *choucroute*, *potée*, *couscous* ou *coq à la bière*) et sont tout à fait acceptables :

Ah ! ne viens pas me déranger pendant mon cassoulet ! (dit la cuisinière affairée)  
 Allez ! tu nous raconteras ça pendant le cassoulet ! (dit le père entraînant son fils vers la table)

Les linguistes eux-mêmes ne sont donc jamais sûrs de l'entière fiabilité des données, et s'opposent d'ailleurs sur les moyens de limiter l'incertitude : pour les uns, seuls les textes attestent des emplois effectifs ; on commencera donc par faire le relevé systématique de – mettons – *pendant* dans les romans, les journaux, etc. Pour les autres, le corpus attesté ne garantit nullement que tous les cas de figure seront rencontrés (on peut lire *Le Monde* une semaine durant sans y trouver une occurrence de *pendant* avec un nom de maladie), et ne donnera évidemment pas les combinaisons agrammaticales (à moins qu'un personnage de roman ne fasse remarquer à son interlocuteur qu'« on ne dit pas » telle chose – et encore ce jugement pourrait être dicté par des raisons autres que linguistiques : « on ne dit pas » à sa grand-mère qu'elle n'est qu'un gros caca-boudin).

Le mieux est sans doute de forger le maximum d'énoncés différents selon sa propre intuition, de les soumettre à différents informateurs, et de vérifier que la construction se retrouve, telle qu'on l'a décrite, dans des textes écrits ou oraux. Cela dit, on ne peut pas tout observer : on construit en fait une hypothèse sur la base d'un certain corpus (dont on ignore *a priori* la validité) et il s'agit ensuite de tirer les conséquences de l'hypothèse et d'en vérifier les prédictions.

Il faut donc se faire une raison : les linguistes eux-mêmes n'ont pas tous la même sensibilité ; il n'y a pas d'acceptabilité objective et les différences viennent souvent de ce que le jugement est porté en fonction d'un certain sens attribué aux mots (comme pour le cassoulet ci-dessus) ou de ce que l'un imagine une certaine situation qui n'est pas celle à laquelle pense l'autre : ainsi, *Un chien aboyait* et *Un chien n'aboyait pas* ne sont pas admissibles dans les mêmes conditions ; la première phrase peut être le tout début d'une histoire mais non la seconde, qui présuppose un ensemble de chiens préalablement introduits dans le discours (et parmi les chiens en question, un n'aboyait pas).

L'enseignant dans sa classe est évidemment confronté aux mêmes problèmes mais doit être conscient que le désaccord peut venir aussi bien de ce que l'élève a une intuition mal assurée que du fait qu'il pense à un emploi auquel le professeur n'a pas lui-même songé<sup>35</sup>. Autrement dit, l'erreur n'est pas nécessairement du côté de l'enfant ! Il me semble tout de même qu'il doit y avoir une base commune définissable, dans les acceptabilités d'une part (*pendant la course*), dans les inacceptabilités d'autre part (\* *pendant le coureur*). Si désaccord il y a, partons du principe optimiste que l'élève se

35. Ainsi, au moment où je parle, *mortel* n'a pas, dans le « parler jeune », le sens péjoratif que ma génération lui attribuait : on peut entendre *Mortel, ce film !* là où j'aurais dit *Super, ce film !*

fait une certaine idée du sens du mot ou de la situation dans laquelle il emploierait l'énoncé, c'est ce qu'il faut faire expliciter<sup>36</sup>. On peut alors admettre (ensemble) que la nécessité de justifier une acceptabilité montre qu'elle n'est pas du même type que celle qui n'a besoin d'aucun commentaire, et établir trois classes distributionnelles : (1) l'acceptabilité naturelle, banale, ordinaire ; (2) l'acceptabilité soumise à des contraintes, c'est-à-dire à une histoire particulière qui la justifie ; (3) l'inacceptabilité. On essaie de construire une régularité à partir des acceptabilités et inacceptabilités claires (les mêmes pour tout le monde : cas (1) et (3)) et d'expliquer à partir de là les (in)acceptabilités « conditionnelles » (cas (2)) : ce que nous avons fait pour *pendant l'abat-jour/les abats/l'abbé*.

Je crois qu'il faut à la fois laisser libre le jugement de l'élève sur la langue (pour lui permettre de se l'approprier : l'énoncé même d'un jugement, *quel qu'il soit*, est nécessaire pour constituer la langue comme objet distinct de soi-même) et qu'il puisse le comparer à d'autres jugements pour mieux affiner le sien.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arrivé, M. ; Gadet, F. ; Galmiche, M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- Bouix-Leeman, D. (1993), *La Grammaire ou la Galère ?*, Paris, Bertrand Lacoste et Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.
- Chiss, J.-L. (1995) « Sciences du langage : le retour », in Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan.
- Delaveau, A. (1992), « Les compléments circonstanciels et l'analyse syntaxique », revue *Le Gré des langues*, n° 3, Paris, L'Harmattan.
- Flament-Boistrancourt, D. (1994), « Remarques sur un petit couple rebelle : *an/année* », revue *Langue française*, n° 103, Paris, Larousse.
- Glatigny, M. (1991), « Quoi de neuf en grammaire ? De l'étude du produit à celle de la production », revue *Recherches*, n° 15, Lille, AFEF.

36. Le principe pessimiste serait qu'il nous contredit systématiquement *a priori* (par mauvaise volonté, désir de paraître, etc.), ce qui n'est pas exclu. Mais j'ai cru remarquer chez mes propres étudiants qu'ils se résignent difficilement à ce que quelque chose « ne se dise pas » et qu'ils font tout en quelque sorte pour « sauver » la formulation ; cela peut aller non sans agressivité (dans leur désir de convaincre et le sentiment qu'ils n'en ont pas les moyens) mais à mon avis ne se confond pas avec la mauvaise foi d'un parti-pris d'opposition à la parole de l'enseignant.

- Halmφy, J.-A. (1995), « "Les mots ne sont pas des fromages" : la dichotomie saussurienne diachronie/synchronie et la distribution du couple *an/année* en français actuel », revue *Langue française*, n° 107, Paris, Larousse.
- Leeman, D. (1988), « Les difficultés ? Quelles difficultés ? » revue *Le français aujourd'hui*, n° 83, Paris, AFEF.
- Leeman, D. (1994), « Une approche de la grammaire au collège », revue *Le français aujourd'hui*, n° 105, Paris, AFEF.